



L'article de presse à l'épreuve

Judith Barna

► To cite this version:

Judith Barna. L'article de presse à l'épreuve. Les Langues Modernes, 2009, 2/2009, pp.21-26. halshs-00809246

HAL Id: halshs-00809246

<https://shs.hal.science/halshs-00809246>

Submitted on 8 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'article de presse à l'épreuve

PAR JUDITH BARNA, UNIVERSITÉ LILLE NORD DE FRANCE, LABORATOIRES GERIICO & RECIFES

Introduction

Les articles de presse représentent aujourd'hui un support essentiel dans les examens et certifications en langues étrangères. Dans l'épreuve d'admissibilité au concours des professeurs des écoles (CPRE) ou les concours des agents territoriaux, ils fournissent le point de départ d'une production et d'une interaction orales. Ils font partie également de la panoplie des documents authentiques utilisés pour le CLES, les examens de Cambridge, etc. Mon objectif est d'analyser comment la validation des compétences linguistiques utilisant des articles de presse comme unique support s'inscrit dans un *continuum* reliant la formation en amont et l'usage professionnel en aval. Le contenu de la formation étant fortement influencé par les examens auxquels les étudiants se préparent, la question est de savoir quelle est l'influence de ce type de support sur l'enseignement préparant aux épreuves.

Effet *washback* ?

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il faut s'arrêter sur un concept appelé *washback* ou « effet en retour ». J'ai postulé que l'évaluation influence fortement les objectifs de l'apprentissage. Dans cette logique, l'approfondissement des compétences langagières d'un apprenant s'identifie à la préparation d'un examen. Si la validation consiste en un QCM par exemple, il passera une grande partie de son temps à se livrer à ce type d'exercice, comme dans la préparation du TOEIC¹. À l'inverse, si l'examen mesure sa capacité à interagir dans des situations et des contextes variés, comme dans le CLES², l'apprenant choisira une préparation fondée sur les tâches langagières communicatives. Le concept de *washback* constitue l'interface entre évaluation et apprentis-

1 TOEIC : Test of English as International Communication. Il a été créé par l'Educational Testing Service (ETS) aux USA.

2 CLES : Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur. Le CLES est une certification accréditée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Il s'adresse à tout étudiant inscrit dans tout type d'établissement d'enseignement supérieur, quelle que soit son année d'étude dans la filière, dès lors qu'il n'est pas spécialiste de la langue de la certification CLES à laquelle il souhaite se présenter.

sage/enseignement. Alderson & Wall (1993)³ lui ont reproché un angle d'attaque naïvement déterministe et ont réclamé que la recherche saisisse le phénomène dans sa complexité. Néanmoins, aujourd'hui les chercheurs (Fulcher and Davidson 2007, p. 229) ne posent plus la question de l'existence du *washback* mais s'efforcent de le définir plus finement en identifiant ses origines et en mesurant ses conséquences sur le processus d'apprentissage. Ce concept a conduit notamment à s'intéresser aux conséquences sociales de l'utilisation des tests et à reconnaître que les résultats d'une évaluation sont porteurs de valeurs sociétales (Bachman, 2009).

La complexité du phénomène de *washback* nous incite à la prudence et à un examen attentif des variables qu'il met en jeu selon les contextes. Dans notre cas, les conséquences sociales importantes du concours CPRE (dont dépend l'insertion professionnelle) incitent à postuler une influence forte tant sur le contenu que sur la méthodologie de l'enseignement qui y prépare.

L'article de presse comme support d'évaluation

Culture et authenticité

Deux arguments poussent à utiliser massivement les articles de presse comme support d'évaluation. Tout d'abord, véhiculant la culture du pays de la langue-cible, ils sont en phase avec toutes les méthodes visant la connaissance de cette culture. Or, les difficultés de la lecture sont souvent étroitement liées au manque de connaissances contextuelles concernant le pays et la culture cible, comme le remarque Carrell (1988 p.245). De plus, ils enseignent une culture actualisée, mise à jour quotidiennement, plus accessible que les textes littéraires. Parmi les retombées bénéfiques sur l'apprentissage, on peut espérer l'accroissement de la motivation des apprenants par l'ouverture sur le monde.

En second lieu, l'article de presse paraît garantir l'authenticité, concept majeur de l'approche communicative depuis les années 70, renforcé par le CECR⁴ préconisant l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue (CECR p.110-111). Cependant l'introduction des articles de presse ne garantit pas l'utilisation authentique de la langue. Peut-on considérer les articles de presse sortis de leur contexte à des fins pédagogiques comme des documents authentiques ? Que reste-t-il des finalités premières de documents authentiques quand ils sont considérés comme des porteurs d'un ensemble des signes linguistiques

3 Fulcher & Davidson (2007) donnent une synthèse approfondie de « washback hypothesis ».

4 Le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues (ci-après cité CECR) est un document officiel du Conseil de l'Europe publié en 2001.

pouvant être interprétés comme des marqueurs d'un niveau de compétence?

La question de l'authenticité ne se situe donc pas au niveau du document lui-même mais au niveau du contexte de son utilisation incluant une ou plusieurs tâches proposées à l'apprenant. La présence d'un article de presse dans l'évaluation d'une compétence en langue se traduit aujourd'hui par une étude systématique de ce type de texte au cours de la formation. Peut-on dès lors éviter que le texte ne constitue la finalité essentielle de l'enseignement ? Examinons d'abord les compétences mobilisées lors de la préparation à l'épreuve CPRE.

Les compétences mobilisées

Les évaluations visent à donner une image exacte de la compétence des candidats (CECR, p.135). Que se passe-t-il lorsque le cœur d'une épreuve consiste en un texte, même si celui-ci sert de déclencheur d'une production orale ou d'une interaction orale? L'épreuve du CPRE, se situant au niveau B2 du CECR, s'appuie sur un texte⁵ d'une vingtaine de lignes et se déroule exclusivement dans la langue-cible. Elle débute par une brève présentation des grands axes du texte dont le candidat doit ensuite lire à haute voix quelques lignes choisies par le jury. Enfin le candidat, qui a disposé de 30 minutes pour prendre connaissance du texte, s'entretient avec le jury.

L'épreuve tourne autour de la compréhension d'un texte, laquelle conditionne la production et l'interaction orales. On évalue ainsi la capacité du candidat à repérer et comprendre les informations essentielles d'un texte complexe portant sur un sujet dont la thématique peut être très variée. Pour franchir cette étape cruciale l'apprenant doit être capable d'exécuter une opération métacognitive complexe en reconstituant le sens du texte. Il doit donc maîtriser des moyens linguistiques de niveau relativement élevé pour reconstruire le sens par le décodage des plus petites unités textuelles (les lettres, les mots, les phrases) selon un processus *bottom up* (Carrell et al, 1988). Il doit aussi posséder un bagage culturel suffisant pour émettre des hypothèses sur le contenu, processus *top down* dans lequel il mobilise l'ensemble de ses connaissances, en particulier ses connaissances ancrées et situées culturellement. Le propre des articles de presse étant de refléter l'état actuel de la société selon les particularités des paysages médiatiques nationaux, ce dernier processus retient toute l'attention des enseignants qui s'interrogent sur la méthodologie capable

⁵ Dans le Nord Pas-de-Calais, 38 parmi les 50 sujets officiels du CRPE en anglais en 2008 portaient sur des articles de presse ou des versions papiers des publications des médias sur Internet (par exemple la BBC).

de le renforcer. L'astuce pédagogique consiste à relier médium et médiation.

Selon Widdowson (1990), le sens peut être considéré comme intrinsèque à la langue, transmis uniquement à travers des outils linguistiques et le médium de la langue. Dans cette approche, le principe organisateur de l'enseignement est le texte. Le sens étant considéré comme confiné dans le texte, l'enseignant tente de le rendre accessible aux apprenants, selon leurs niveaux linguistiques présumés ou réels, en travaillant sur le vocabulaire, les structures grammaticales, la syntaxe, la stylistique. Par opposition, dans l'approche *médiation* le sens n'est pas transmis par un médium mais résulte d'une médiation pragmatique des utilisateurs de la langue. En ce cas, le principe organisateur de l'enseignement/apprentissage est la tâche effectuée par l'apprenant en tant qu'acteur. L'impératif d'authenticité s'applique à la situation de communication et non seulement au document. Dans le premier cas, l'enseignant découpe le texte pour trouver les unités de sens, dans le second, l'apprenant mobilise diverses stratégies pour trouver ces unités. Les examens de langues fondés sur un document décontextualisé favorisent l'approche *médium*, or la perspective actionnelle du CECR et des théories de l'activité⁶ incitent à repenser l'apprentissage des langues comme une activité sociale, ce qui renforce l'approche *médiation*. Une solution pédagogique consiste à renforcer les stratégies de l'apprenant pour rendre la lecture plus efficace dans un processus *top down* s'appuyant sur des cartes heuristiques.

Prise en compte des exigences de l'épreuve et pratique de classe

Les candidats à l'épreuve CPRE doivent surmonter deux difficultés majeures : leurs compétences linguistiques sont très en dessous du niveau attendu, soit le niveau B2, alors que le niveau moyen des candidats est A2⁷ et que la formation consiste entre 30h à 40h en moyenne⁸. En ce qui concerne la connaissance culturelle des pays anglo-saxons, les apprenants ne sont souvent pas mieux armés car ils viennent de filières très diverses, parfois techniques.

6 Le CECR ne fait pas ouvertement référence aux théories d'activité, mais l'affiliation est claire : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ». CECR. p.15.

7 Selon un test de type QCM réalisé en 2006 sur 500 étudiants à l'IUFM Nord Pas-de-Calais.

8 Selon les IUFM de 16h à 60h.

Pour satisfaire les contraintes très fortes de l'épreuve et placer les apprenants en situation d'être les acteurs de leur apprentissage, les cartes heuristiques favorisent, chez les apprenants, la mobilisation des connaissances antérieures et la construction de connaissances.

Un artefact au service de l'apprentissage

Les cartes heuristiques (*mind map* du britannique Tony Buzan) sont des diagrammes hiérarchisés ou arborescents centrés sur une idée principale, autour de laquelle s'organisent des idées secondaires. Elles offrent ainsi une représentation graphique des articulations entre des connaissances et constituent des médiateurs entre l'apprenant et l'objet de savoir (Brodin, 2006). L'utilisation de logiciels spécifiques facilite leur réalisation. Dans l'expérimentation,⁹ nous avons utilisé le logiciel libre *FreeMind* pour faciliter le passage entre la compréhension d'un texte journalistique et la production orale. Pour résumer un article de presse, il faut savoir extraire et hiérarchiser ses idées principales. Il faut également reconstituer ses articulations logiques et l'enchaînement des arguments. Les apprenants ont tendance à adopter une démarche *bottom up* en s'arrêtant sur chaque mot. Mon hypothèse est que cette démarche linéaire constitue un obstacle à la compréhension du texte en tant que structure hiérarchisée et non-linéaire. Lorsque les étudiants ont été invités à surligner les mots-clés, les résultats étaient particulièrement décevants : presque tous les mots étaient soulignés par les étudiants de niveau A1 ou A2. Au contraire, les cartes heuristiques figurant les liens entre les idées du texte d'une manière non linéaire, même lorsqu'elles comportent des erreurs, elles permettent aux étudiants de comprendre la stratégie du texte (cf. tableaux en annexes). Pour certains la malléabilité des cartes a permis une réorganisation immédiate des idées selon une logique de présentation de l'article. Les cartes ont véritablement favorisé à la fois la découverte de la structure d'un texte et la reconstruction de son sens.

Les besoins langagiers en fonction des projets professionnels.

Nous avons vu que l'épreuve et sa préparation en classe mettent l'accent sur la réception d'un écrit au détriment des activités de production et de réception orales. L'épreuve ne répond donc que partiellement aux besoins professionnels des futurs professeurs des écoles, liés aux programmes de langues étrangères pour l'école primaire¹⁰ lesquels privilégient la communication orale. L'élève

9 Depuis septembre 2007 j'utilise les cartes heuristiques avec les étudiants préparant le concours CPRE à l'IUFM de Douai.

10 A titre d'exemple on peut citer le programme d'anglais publié dans le BO n°8, 30 août 2007,

n'est confronté à l'écrit qu'en troisième cycle.

Les examens de langues visant à valider un niveau de compétence s'inscrivent naturellement dans l'interstice creusé entre le curriculum d'apprentissage et les besoins sociaux de l'usage effectif. Selon moi, l'inadéquation constatée entre les besoins professionnels des candidats et les compétences mises en œuvre lors du concours sont dues à un conflit entre la logique de « titre »¹¹, que le concours actuel perpétue et la reconnaissance des compétences réelles en fonction des besoins professionnels.

Conclusion

Le lien entre enseignement et acquisition d'une langue est indirect et complexe. Certains facteurs, propres à chaque individu, ne sont pas directement observables. Une manière de réduire l'écart entre enseignement et acquisition consiste à rendre l'apprenant acteur de son apprentissage.

L'enseignant doit choisir non seulement le contenu mais aussi la méthodologie en fonction non seulement l'examen auquel il prépare mais aussi des besoins langagiers liés aux pratiques professionnelles. Il est indéniable que l'article de presse est un moyen important pour aider les étudiants à pallier leurs lacunes culturelles et à développer des habiletés interculturelles.

La méthodologie vise, dans le cas présent, à trouver un équilibre entre médium et médiation grâce à l'artefact des cartes heuristiques permettant à l'étudiant d'être actif dans la reconstitution du sens de l'article de presse. On élargit ainsi le spectre des stratégies d'apprentissage transposables.

Références bibliographiques

ALDERSON, CHARLES, J. Dianne WALL. Does Washback Exist ? *Applied Linguistics* 1993, volume 14, number 2, p.115-129. [en ligne] Disponible sur : <http://applij.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/14/2/115>, (consulté le 10/05/2014).

hors-série.

¹¹ En effet la fonction d'un diplôme universitaire jusqu'au début des années 90 était de sanctionner un cursus universitaire. À cette sanction s'attache une puissante valeur symbolique (représentée par les notions de « titres », de « grades ») qui lui confère une fonction sociale très importante.

té le 08.02.2009)

BRODIN, Elisabeth. Instrumenter la lecture de textes théoriques en ingénierie de formation linguistique. In SIDIR, Mohamed, Eric BRUILLARD, Georges-Louis BARON. *Premières Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau : Actes de JOCAIR '06*, Amiens, Université de Picardie, 2006, p.219-234.

CARRELL, Patricia. Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In CARRELL, Patricia, Joanna, DEVINE, David, ESKEY. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988, p.239 –259.

FULCHER, Glenn, Fred DAVIDSON. *Language testing and assessment : an advanced resource book*. New York : Routledge, 2007. 403p. Routledge Applied Linguistics. 0-415-33947-2.

WIDDOWSON, H.G. *Aspects of Language teaching*. Oxford : Oxford University press, 1990, 213 p. 0-19-437128 X.

Références sur Internet

BACHMAN, Lyle, F. Language Assessment: Opportunities and Challenges. [en ligne] 2007. Disponible sur <http://www.aal.org/index.php?id=48> (consulté le 08.02.2009)

Annexe

Tableau1.

Production de deux étudiants de niveau A2. La carte montre un effort pour représenter l'ensemble des éléments d'un texte de manière hiérarchisée.



Tableau2.

Production de deux étudiants de niveau A1-A2. La carte reflète clairement une compréhension partielle du document.



Tableau3.

Production de deux étudiants de niveau A2 selon une logique de présentation.

